

Harney, Klaus; Zymek, Bernd

## Allgemeinbildung und Berufsbildung. Zwei konkurrierende Konzepte der Systembildung in der deutschen Bildungsgeschichte und ihre aktuelle Krise

*Zeitschrift für Pädagogik* 40 (1994) 3, S. 405-422



Quellenangabe/ Reference:

Harney, Klaus; Zymek, Bernd: Allgemeinbildung und Berufsbildung. Zwei konkurrierende Konzepte der Systembildung in der deutschen Bildungsgeschichte und ihre aktuelle Krise - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40 (1994) 3, S. 405-422 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108457 - DOI: 10.25656/01:10845

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-108457>

<https://doi.org/10.25656/01:10845>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 40 – Heft 3 – Mai/Juni 1994

## *Essay*

- 345 JÜRGEN DIEDERICH  
Was *lernt* man, wenn man nicht lernt? Etwas Didaktik „jenseits von Gut und Böse“ (Nietzsche)

## *Thema: Berufsbildung*

- 357 WOLF-DIETRICH GREINERT  
Berufsausbildung und sozio-ökonomischer Wandel.  
Ursachen der „Krise des dualen Systems“ der Berufsausbildung
- 373 LINDA CLARKE/THOMAS LANGE/J. R. SHACKLETON/SIOBHAN WALSH  
Die politische Ökonomie der Berufsbildung in Großbritannien und in Deutschland
- 389 PHILIPP GONON  
Die Einführung der „Berufsmatura“ in der Schweiz als Prüfstein einer Neuorientierung von Allgemeinbildung und Berufsbildung
- 405 KLAUS HARNEY/BERND ZYMEK  
Allgemeinbildung und Berufsbildung. Zwei konkurrierende Konzepte der Systembildung in der deutschen Bildungsgeschichte und ihre aktuelle Krise

## *Diskussion*

- 425 WALTER HERZOG  
Pädagogik und Psychologie. Nachdenken über ein schwieriges Verhältnis

- 447 HEINER MEULEMANN/KLAUS BIRKELBACH  
Mein Leben als mein Thema – auch für andere. Biographische  
Reflexion über das Heranwachsen bis zum 30. Lebensjahr bei  
ehemaligen Gymnasiasten

### *Besprechungen*

- 473 THOMAS FUHR  
*Jürgen Oelkers*: Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme,  
Paradoxien und Perspektiven  
*Käte Meyer-Drawel/Helmut Peukert/Jörg Ruhloff* (Hrsg.):  
Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion
- 480 HANS SCHEUERL  
*Thomas Schütze*: Ästhetisch-personale Bildung. Eine rekonstruktive  
Interpretation von Schillers zentralen Schriften zur Ästhetik aus  
bildungstheoretischer Sicht
- 481 MAX LIEDTKE  
*Fritz-Peter Hager/Daniel Tröhler* (Hrsg.): Neue Pestalozzi-Studien.  
Bd. 1: Anna Pestalozzis Tagebuch – KÄTE SILBER: Anna Pestalozzi  
und der Frauenkreis um Pestalozzi
- 486 HEINZ LEHMEIER  
*Wilfried Plöger*: Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik.  
Modelltheoretische Untersuchungen

### *Dokumentation*

- 493 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1993
- 525 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Contents*

### *Essay*

- 345 JÜRGEN DIEDERICH  
What does one learn when not learning? A bit of didactics “beyond good or evil” (Nietzsche)

### *Topic: Vocational Education*

- 357 WOLF-DIETRICH GREINERT  
Vocational Education and Socio-Economic Change – Causes of the “crisis of the dual system” of vocational education
- 373 LINDA CLARKE/THOMAS LANGE/J. R. SHACKLETON/SIOBHAN WALSH  
Politico-Economic Aspects of Vocational Education – The Federal Republic of Germany and Great Britain compared
- 389 PHILIPP GONON  
The Introduction of the “Berufsmatura” (Vocational Leaving Certificate) In Switzerland As Touchstone For a Re-Oriented of Both General and Vocational Education
- 405 KLAUS HARNEY/BERND ZYMEK  
General Education and Vocational Education – Two competing concepts of system formation in German educational history and their present crisis

### *Discussion*

- 425 WALTER HERZOG  
Pedagogics and Psychology – Reflections on a difficult relationship
- 447 HEINER MEULEMANN/KLAUS BIRKELBACH  
My Life – My Topic, For Others Too. Biographical reflections of former students at a Gymnasium, aged thirty on the process of growing up

### *Reviews*

473

### *Documentation*

- 493 Habilitations and Doctoral Dissertations in Pedagogics
- 525 Recent Pedagogical Publications

## Allgemeinbildung und Berufsbildung

*Zwei konkurrierende Konzepte der Systembildung  
in der deutschen Bildungsgeschichte und ihre aktuelle Krise*

### *Zusammenfassung*

Berufliche und allgemeine Bildung sind keine curricularen, sondern systemische Gegensätze. Die deutsche Bildungsgeschichte hat sich über zwei soziologisch völlig unterschiedliche, daher auch weder integrier- noch aufeinander reduzierbare Zentren der Systemfindung abgespielt. Reformambitionen, die das nicht zur Kenntnis nehmen, scheitern an den historisch entstandenen Formen, durch die sie selbst möglich geworden sind.

Die Trennung und der Gegensatz von Allgemeinbildung und Berufsbildung gelten in der Wahrnehmung sowohl der politischen wie der wissenschaftlichen Öffentlichkeit als grundlegendes Merkmal der deutschen Bildungsgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts. Die Überwindung dieses Gegensatzes, insbesondere die Gleichstellung der berufsbildenden mit den allgemeinbildenden Schulen, wurde und wird immer wieder als Angriffs- und Ausgangspunkt einer Reform des deutschen Bildungswesens beschworen (GRÜNER 1984; KLEMM u. a. 1990, S. 105f.). Der in diesen Diskursen ständig bemühte Vergleich zwischen den beiden Systembildungskonzepten „Allgemeinbildung“ und „Berufsbildung“ hat auch heute nichts von seiner Dynamik verloren. Im Gegenteil: Er wird heute sogar mit ausgesprochener Radikalität geführt – so als gelte es, nunmehr endlich eine längst fällige Schuld zu begleichen, die Schuld, die die Vorrangstellung des schulischen Allgemeinbildungsideals seit seiner Konzeption, für Deutschland wesentlich durch W. v. HUMBOLDT, angeblich immer wieder hinterlassen hat und immer noch hinterläßt.

Im Unterschied zu dieser Debatte, die von Inferioritätszurechnungen an die Berufsbildung lebt, wird aber auf internationaler Ebene das deutsche Berufsbildungssystem als Modell beschrieben und anderen Ländern zur Nachahmung empfohlen (SCHRIEWER 1986). Diesem Bezug haftet eine spezifische analytische Blindheit an, die dafür verantwortlich ist, daß durch sie stimulierte Schulreforminitiativen wie auch Exportversuche des deutschen Berufsbildungssystems oft erfolglos geblieben, gelegentlich aber auch in nicht beabsichtigter Weise erfolgreich gewesen sind. Landläufig werden dafür die Beharrungskraft des allgemeinbildenden Schulwesens und der durch es privilegierten Berufsgruppen verantwortlich gemacht, die plausibel erscheinende Anforderungen des Wirtschaftslebens, wie sie angeblich in den berufsbildenden Schulen realisiert sind, nicht in ihre eigene Karrieremuster übernehmen wollen, oder der Widerstand, den die Arbeitgeber einer weitreichenden Verschulung der Berufsausbildung entgegensetzen.

Diese – unter Politikern, Verbandssprechern und auch Wissenschaftlern weit verbreiteten – Einschätzungen verkennen jedoch die theoretischen, politischen und institutionellen Grundlagen der Differenz von Allgemein- und Berufsbildung in Deutschland und ihre Entwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Diese Grundlagen sind weitreichender als die pure Stimulations- bzw. Verhinderungskraft von Interessenlagen. Sie gehen der Konstitution von Interessenlagen und voluntaristisch erzeugten Strategien voraus, indem sie die Form bilden, in der Interessen und Strategien überhaupt erst entstehen. Der Glaube, man könne das „duale System“ exportieren (LEHNER 1993) oder anderen zur Nachahmung empfehlen, ist daher Ausdruck einer spezifischen Art des unreflektierten Sprechens, das die singulären geschichtlichen Bedingungen seiner eigenen Möglichkeit vergessen hat. Gleiches gilt für den Glauben, man könne das „duale System“ als System curricular reformieren („Doppelqualifikation“) und für eine Umlenkung der Bildungsexpansion in Anspruch nehmen (HAMILTON/HURRELMANN 1993). Auch dabei werden die Grundlagen mißachtet, durch die das duale System selbst möglich geworden ist. Diese Grundlagen sollen im folgenden – notwendigerweise thesenartig zugespitzt – in vier argumentativen Schritten entfaltet werden:

- 1) Für die Differenz von Allgemeinbildung und Berufsbildung, wie sie in den allgemeinbildenden Schulen und in dem dualen System der Berufsbildung in Deutschland konkretisiert ist, war und ist weniger die inhaltlich-curriculare Dimension bedeutsam, schon gar nicht, wenn sie – ganz unangemessen – als Gegensatz von zweckfreier Bildung auf der einen und utilitärer Ausbildung auf der anderen Seite thematisiert wird. Die *allgemeinbildenden Schulen*, wie sie während der Reformära zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Deutschland neu gefaßt wurden, aber auch der *Beruf*, wie er in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aus korporatistischen Traditionen als Element der staatlichen Gewerbepolitik entwickelt wurde, müssen vielmehr als zwei unterschiedliche Konzepte der Verallgemeinerung, d. h. Universalisierung, von Bildung und als zwei – spezifisch deutsche – Strategien zur Modernisierung der, damals relativ rückständigen, deutschen Gesellschaft begriffen werden. Neben der Schule ist die Korporation das weitere Zentrum der Bildungsgeschichte in Deutschland. Konstitutiv für diese beiden Konzepte und die mit ihnen verbundene Modernisierungsstrategie war, daß Bildung gerade nicht nur als curriculare Dimension, sondern jeweils als integrierter Systemzusammenhang von spezifischen Unterrichtsgegenständen bzw. Sozialisationsmilieus, Schul- und Ausbildungsträgern, Lehrergruppen, beruflichen Karrierefeldern, Aufsichtsbehörden, Beratungsgremien usw. konstruiert wurde. Jede Diskussion zum Verhältnis von Allgemein- und Berufsbildung im 19. und 20. Jahrhundert betrifft – ob gewollt oder nicht – folglich nicht nur pädagogische Alternativen, sondern das Verhältnis zweier konkurrierender Systeme, die unterschiedliche Einflüßzentren im deutschen Bildungswesen mit einer eigenen institutionellen Logik darstellen.
- 2) Es ist das Charakteristikum und die besondere Problematik bei der Durchsetzung der beiden Reformstrategien, daß traditionelle pädagogische Konzepte, Bildungseinrichtungen und -träger systematisch umstrukturiert

und auf – für den Modernisierungsprozeß ökonomisch und sozialstrukturell relevante – Felder übertragen werden: Aus den Hunderten von traditionellen Lateinschulen wird die Gruppe der entwickelten und leistungsfähigen Anstalten zum Kern des neuen – nun allein zum Hochschulzugang berechtigenden – Gymnasialwesens; seine Gestaltungsprinzipien und Standards werden sukzessiv auf andere entwickelte Schulformen übertragen und zu einem hierarchisch differenzierten höheren Schultypensystem weiterentwickelt. Entscheidend für die Entwicklung des Berufs zur universalisierten Form der Ausbildung war seine Erweiterung in die Industrie hinein, die im Unterschied zum Handwerk keine korporativ verankerte Berufstradition kannte. Die Überwindung dieses Gefälles war das entscheidende strategische Moment für die Ausdehnung des Berufs als Regulationsform schließlich auch auf die Landwirtschaft, den öffentlichen Dienst, auf Berufe im Justiz- und Gesundheitswesen und nicht zuletzt auf die kaufmännischen Berufe. (Wir konzentrieren uns im folgenden allerdings auf die Entstehung dieser im Handwerks- und Industrieverhältnis begründeten Kernstruktur.) Insofern hatte der Universalisierungsprozeß des Berufs mehr zu klären als derjenige des Schulsystems: Er hatte nicht nur – wie das Schulsystem – die Konstitution einer allgemeinen Rechts- und Administrationsebene zu betreiben, sondern auch noch das Prinzip der korporativen Überlieferung in das der rechtlich positivierten Schriftlichkeit berufsbildbezogener Regelungen und Normierungen zu übertragen.

- 3) Die Durchsetzung dieser beiden Systembildungskonzepte geschieht in langwierigen, oft widersprüchlichen, von spezifischen ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen beschleunigten oder verzögerten Prozessen, die die deutsche Bildungs- und Sozialgeschichte seit dem 19. Jahrhundert prägen und erst Ende der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts zum Abschluß kommen. Etwa zu dieser Zeit sind alle traditionellen und regional-spezifischen Schuleinrichtungen in das allgemeinbildende Schulsystem integriert (oder eliminiert) und seine Formen und Typen als Angebotsstruktur auch weitgehend flächendeckend durchgesetzt. Im Berufsbildungsgesetz von 1969 wird der (von uns wegen seiner besonderen Qualität ausführlicher beschriebene) Prozeß der Verallgemeinerung des Berufs im Berufsbildungssystem besiegelt, in den siebziger Jahren ungelernete Erwerbstätigkeit nach Absolvierung der Schulpflicht zur Ausnahme, Berufsbildung zur Normalität.
- 4) Seit der Vollendung dieser beiden Prozesse der Verallgemeinerung im deutschen Bildungssystem, die mit einer neuen Phase der säkularen Bildungsexpansion verbunden ist, sind das allgemeinbildende Schulwesen, aber auch das Berufsbildungssystem in Deutschland eigentümlicherweise mit Selbstbehauptungsproblemen und Kritik konfrontiert. Der Blick auf die langfristigen Entwicklungen zeigt, daß beide Konzepte nur im Prozeß der Durchsetzung gegenüber einem noch nicht ganz erschlossenen „Expansionsraum“ funktionsfähige Strukturen und schulpolitische Strategien darstellten und mit dem Abschluß der Systembildungsprozesse die bislang in Deutschland erprobten schulpolitischen Handlungsmodi ausgereizt zu sein scheinen.

## 1. Zwei Konzepte universalistischer Bildung

Es muß in diesem Zusammenhang ausreichen, an das seit langem gesicherte, aber immer wieder verdrängte Ergebnis der bildungshistorischen Forschung zu erinnern, daß das Konzept der „allgemeinen Menschenbildung“, wie es im Kontext der Reformära Anfang des 19. Jahrhunderts entwickelt und schließlich in eine spezifische schulpolitische Strategie übersetzt wurde, in keinem prinzipiellen Gegensatz zur utilitären Qualifizierung stand. Im Gegenteil: Das damals entwickelte Verständnis von Allgemeinbildung war eine Schulreformstrategie, mit der eine umfassende gesellschaftliche – gerade auch ökonomische – Modernisierung ausgelöst und grundgelegt werden sollte. Für den angestrebten Innovationsschub war es nach Überzeugung der Reformen nötig, in einem neuen Schul- und Hochschulwesen einen neuen Menschentypus heranzuziehen, der sich von den traditionellen, und das hieß in erster Linie: partikularen (ständischen, regionalen, konfessionellen) Verwurzelungen zu distanzieren vermochte und nach universalistischen Kriterien zu denken und zu handeln in der Lage war.

Dieses Konzept, das viele verblüffende Gemeinsamkeiten mit modernen Konzepten zur Qualifizierung von Führungskräften für die Wirtschaft aufweist (BOLTANSKY 1990; REINARTZ 1990), zielte in erster Linie auf die Ausbildung und Rekrutierung eines den Modernisierungsprozeß tragenden neuen Beamtenstandes, galt aber im Prinzip für alle Staatsbürger, also nicht nur für die Klientel der höheren, sondern auch der niederen Schulen (KOSELLECK 1975; JEISMANN 1974; HINZ 1981; BAUMGART 1990). In konkrete Schulpolitik umgesetzt, bedeutete dieses Konzept der allgemeinbildenden höheren Schulen, daß künftig nur noch solche Beamten im reformierten und expandierenden Staatsdienst tätig sein durften, die sich in den nach universalistischen Prinzipien reformierten Gymnasien und Universitäten bewährt, d. h. entsprechende Prüfungen erfolgreich absolviert hatten. Berechtigt waren von nun an nur noch solche Gymnasien, die v. a. einen bestimmten Anteil akademisch gebildeter Lehrkräfte vorwiesen und Unterricht in einem bestimmten Kanon, nun als allgemeinbildend definierter, wissenschaftlicher Fächer (zunächst insbesondere Fremdsprachen) anboten.

Welche Fächer zu diesem Spektrum als allgemeinbildend geltender Fächer gehörten, war dann ein zentraler Gegenstand der bildungstheoretischen und schulpolitischen Diskussionen während des 19. und 20. Jahrhunderts. Viele zum Teil traditionsreiche Schulen sahen Unterricht in den gleichen Fächern vor und hatten auch pädagogisch engagierte Lehrkräfte, sie gehörten aber nicht zu dem entstehenden System der allgemeinbildenden und berechtigenden höheren Schulen, da sie den mehr und mehr differenzierten staatlichen Auflagen für die Anerkennung als eine solche Schule nicht genügen konnten oder wollten. Diese Schulen und ihre Bildung waren weiterhin auf eine partikuläre – regionale, ständische, konfessionelle, geschlechtsspezifische – Welt bezogen und nur dort gültig. Daneben entstand nun das nach allgemeingültigen Kriterien systematisierte, von allgemeinbildenden Fächern und akademisch gebildeten Lehrern geprägte System der höheren Schulen, das sich zu einem institutionalisierten und hierarchischen System von Schulen, Berechtigungen, Berufslaufbahnen, Lehrämtern, Behörden, Berufsverbänden und hierarchisch struk-



turierten Berufsfeldern entwickelte (MÜLLER 1981; MÜLLER/ZYMEK 1987). Dieses System und seine Hierarchien wurden nicht nur für den Staatsdienst gültig, sondern im 19. Jahrhundert auch für die Führungskader der Privatwirtschaft in Deutschland maßstabsetzend (SCHWEIKERT/GRIEGER 1975).

Wie der schulische Systemfindungsprozeß, so hängt auch der Prozeß der Verallgemeinerung der Berufsbildung mit der Entstehung des neuzeitlichen Staates eng zusammen. Während jedoch für die Schule gilt, daß sie an Staat und Beamtenhierarchie unmittelbar ausgerichtet wurde und ihre Handlungslogik am Wissenskanon und seiner Anerkennung durch Berechtigungen ausgerichtet ist, ist das für die Berufsbildung anders. Die Berufsbildung gehört zu den gesellschaftlichen Räumen, die eine Art wechselseitiger Transmissionszone zwischen staatlicher und korporatistischer Macht ausgebildet haben. Die moderne Berufsbildung geht historisch aus der Geschichte der Handwerkskorporationen hervor. Diese entstammen der Tradition des Zunftwesens, in dem es weder eine ausdifferenzierte Sphäre der betrieblichen noch eine entsprechend ausdifferenzierte Sphäre der beruflichen Handlungslogik gab, sondern die Zunft die Beruflichkeit wie auch die Betrieblichkeit des Handelns gleichermaßen vertrat. Das Beruf und Betrieb vereinende soziale Prinzip war das des mitgliedschaftlichen Protektionismus und der aus ihm hervorgehenden korporativen Bewachung der Einzel„betriebe“, in dem in der Regel genau festgehalten war, wer was auf welche Weise produzieren und an wen verkaufen durfte. Die Zunft besaß das Recht dazu: Denn sie war im Besitz der Vertreterschaft der „Betriebe“, repräsentierte den Beruf durch Stiftungen, Schutzheilige usw. und dokumentierte dadurch seine Universalität (DUBY 1985).

Durch das mit der Industrialisierung vorangetriebene Auseinanderdriften der beruflichen und betrieblichen Handlungslogik im 19. Jahrhundert entwickelte sich dann im Medium der Zunft bzw. Innung die auf traditioneller und moderner Kollektivität beruhende Vertreterschaft des Berufs: traditionell, weil diese Vertreterschaft protektionistische Vorrechte weiterführte, modern, weil sie die Betrieblichkeit der Einzel„betriebe“ nicht mehr vollständig umschließen und sie damit vor den privatisierten Sphären der Marktregulation nur noch partiell schützen konnte. Aus der Tatsache, daß das traditionelle korporative Wächteramt der Zünfte (SCHULTZ 1993) sich im 19. Jahrhundert nicht mehr selbstverständlich zugehörigen, sondern marktförmig freigesetzten Betrieben gegenüber sah (RINNEBERG 1985), resultierte seine Modernisierung. Die Zugehörigkeit mußte mehr und mehr zum – auf Konstruktion und Recht beruhenden – Prinzip der Verallgemeinerung umgestellt werden. Für diese Umstellung erwies sich gerade die von prosperierenden Gewerken unterstützte Liberalisierung und Privatisierung des Handwerkskorporatismus von 1870 (LENGER 1986) als wichtige Zwischenphase. Die konsolidierten Handwerker orientierten sich nicht am traditionellen Zunftkorporatismus, sondern am „überberuflichen“ Gewerbeverein als korporativem Schema. Dagegen stand die für die moderne Berufsausbildung konstitutive Mittelstandsgesetzgebung des Kaiserreichs dazu genau im Kontrast (ULLMANN 1988). Sie orientierte sich am Protektionismus des bedrohten Handwerks und mußte deshalb – eben aufgrund der 1870 eingetretenen Liberalisierung – verstärkt auf die Wiederherstellung völlig privatisierter oder auch verlorengegangener Korporationsstrukturen setzen. Genau diese Art der Wiederherstellung

und Konstruktion ist, so konservativ sie in den zeitgenössischen Absichten auch war (WINKLER 1978), auf lange Sicht gesehen als Modernisierungsstrategie einzuschätzen: Denn durch sie wurde der Korporatismus vom Prinzip der praktischen Tradition auf Konstruktion und Verfahren umgestellt.

Im Unterschied zum Handwerk gab es in der Industrie eine vergleichbare Tradition der beruflichen Vertreterschaft nicht. Daraus resultierte ein weiterer – über Konstruktion und Verrechtlichung hinausgehender, ihre Form betreffender – Modernisierungsdruck. Der moderne industrielle Verbandskorporatismus konnte keinen beruflichen Unterbau, sondern mußte dafür das Prinzip der Schriftlichkeit (Berufsbilder, Lehrgangsprinzip usw.) als Äquivalent ausprägen. Diese Asymmetrie zwischen dem traditionellen – im 19. Jahrhundert zunächst nur verrechtlichten, aber nicht weiter verschriftlichten – Prinzip der Vertretung durch Zugehörigkeit auf der einen und der Formierung eines modernisierten Vertretungsprinzips auf der Grundlage der Schriftlichkeit auf der anderen Seite hat jahrzehntelange Bemühungen um die Vereinheitlichung, Verrechtlichung und staatliche Administrierung der beruflichen Bildung ausgelöst. Sie hat sich schließlich in einer Dominanz der Schriftlichkeit gerade auch gegenüber dem Handwerk niedergeschlagen – von dem die Entstehung des Berufs als Form der Nicht-Schriftlichkeit ursprünglich ausgegangen war. Während die Schrift (DERRIDA 1983, S. 286) das Geschäft der Vermittlung besorgt, indem sie die Realität benennt, bezeichnet der Zustand der Nicht-Schriftlichkeit nicht etwa die Nicht-Schrift, sondern ihre (relative) Zurückgebliebenheit gegenüber dem weiteren Fortschreiten von Benennungen. Die Schrift sucht in ihrem Fortschreiten diejenigen Bereiche der gesellschaftlichen Praxis auf, die sich im Zustand einer durch Tradition befestigten Selbstüberlassenheit (z. B. die äußere und innere Ordnung der Berufe) befinden. Insofern ist die moderne Geschichte des Berufs auch strukturell unterscheidbar von der Tradition, die sich bei LUTHER, CALVIN usw. findet.

## 2. Zwei Strategien der Universalisierung von Bildung

Die Reformstrategie der Modernisierung durch allgemeinbildende Schulen und wissenschaftliche Hochschulen konnte Anfang des 19. Jahrhunderts nicht bedeuten, daß von heute auf morgen alle oder auch nur der größte Teil der allgemeinbildenden Schulen in die Regie öffentlicher Träger übernommen wurde. Sowohl bei den höheren berechtigenden Lehranstalten wie den niederen Schulen erfolgte der Prozeß der Universalisierung auf eine sehr pragmatische Weise, die vielfältige Verfahren und viele Zwischenschritte auf dem Weg zur Systematisierung und Vereinheitlichung des Schulsystems umfaßte. Das gilt sowohl für die Regelung der Trägerschaft der Schulen, die Schulaufsicht, die Schulorganisation, die Lehrerschaft und als auch für die Lehrinhalte. Wegen der ökonomischen und infrastrukturellen Schwäche des sich reformierenden Zentralstaates war eine praktische Umsetzung der Schulreformstrategie und die Ablösung der partikularen Machtinstanzen nur in vielen kleinen, meistens heftig umkämpften Schritten und oft nur durch die Beauftragung der traditionellen Bildungsmächte als Hoheitsträger des neuen ambitionierten Zentralstaats möglich.

Das galt beispielsweise für die Funktionalisierung der Orden nach der Säkularisierung im Rahmen des staatlichen Schulwesens in Bayern oder für die Ernennung der Geistlichen als Schulaufsichtsbeamte in Preußen (WITETSCHKE 1978; LESCHINSKY/ROEDER 1976). Auch die entscheidenden Kriterien für die staatliche Anerkennung als – im Sinne der Reformstrategie – allgemeinbildende und berechtigende höhere Lehranstalt wurden zunächst auf die Oberstufenklassen der Schulen und den Kern der wissenschaftlichen Fächer beschränkt, dann in vielen kleinen Schritten ausgeweitet, präzisiert, verbindlicher gemacht. Eine Durchsetzung des Konzepts der Universalisierung von Bildung war also auch bei den allgemeinbildenden Schulen nur mit langem Atem, vielen Konzessionen, Zwischenschritten und großzügigen Übergangs- und Sonderregelungen, die auch spezifische regionale Traditionen berücksichtigten, auf jeder Etappe des Expansions- und Systematisierungsprozesses möglich (HERRMANN 1991).

Entscheidend für die Weiterentwicklung des Konzepts der allgemeinbildenden Schulen und die Diskussion über Allgemeinbildung wurde, daß die Expansion des Systems der berechtigenden höheren Lehranstalten nicht als Zunahme der Gymnasien, sondern in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts als curriculare und hierarchische Ausdifferenzierung erfolgte (MÜLLER 1987; MÜLLER/ZYMEK 1987, S. 35ff.). Der Anschluß der entwickelten städtischen Realschulen als Realgymnasien und der Provinzialgewerbeschulen als Oberrealschulen an das berechtigende höhere Schulsystem bedeutete einerseits, daß diese Schulen den für höhere Lehranstalten entwickelten Standards und Kriterien unterworfen wurden, sich dem Lehrplan der Gymnasien ein Stück weit anpassen mußten; andererseits wurde damit der Kanon der als allgemeinbildend anerkannten wissenschaftlichen Fächer ausgeweitet und modernisiert. Die Anerkennung dieser neuen Schultypen erfolgte zunächst nicht völlig gleichberechtigt, sondern hierarchisch abgestuft; nur das Abitur der Gymnasien berechnete zu allen Studien und Laufbahnen, das Spektrum der Studien- und Laufbahnperspektiven der neuen Schultypen war noch für Jahre eingeschränkt. Die während der siebziger und achtziger Jahre des 19. Jahrhunderts in Zeitschriften, Versammlungen und Parlamenten ausgetragenen Kontroversen über Humanismus und Realismus spiegeln die bildungs- und lehrplantheoretische Seite dieses Strukturwandels der allgemeinbildenden Schulen (MESSER 1901); PAULSEN 1907).

Nach dem gleichen Muster erfolgte in den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg der Anschluß der entwickelten höheren Mädchenschulen und nach dem Krieg der Anschluß des größten Teils der traditionellen Institutionen der Volksschullehrerbildung (Präparandenanstalten, Seminare, wissenschaftliche Klassen in der Oberstufe der höheren Lehranstalten für Mädchen) als Aufbauschulen bzw. Oberlyzeen an das höhere Schulsystem (MÜLLER/ZYMEK 1987, S. 121ff.). Schließlich wurde in diesem Zusammenhang sogar die Frauenschule als allgemeinbildendes Kursangebot und Modell eines neuen Verständnisses von Allgemeinbildung in das System amtlich integriert (NEGHBABIAN 1993).

Mit dieser beharrlich fortgesetzten, sehr flexibel gehandhabten Strategie, einerseits die einmal entwickelten Standards und Prinzipien des Systems zu verteidigen, andererseits die leistungsfähigen Anstalten von immer neuen Bereichen des traditionellen Schulwesens hierarchisch und curricular abgestuft zu

integrieren, kanalisierte die preußische Bildungsadministration die sozial- und berufsstrukturelle Dynamik, die durch den gewollten Modernisierungsprozeß ausgelöst worden war. Durch das expandierende, aber breit ausgefächerte und hierarchisch differenzierte höhere Schulsystem bot sie den Kindern aus dem tendenziell schrumpfenden „alten Mittelstand“ neue (höhere) schulische Perspektiven und Berechtigungen, um in die Berufe des tendenziell expandierenden „neuen Mittelstands“ umzusteigen und sicherte gleichzeitig die soziale Reproduktion des akademischen Bildungsbürgertums (ZYMEK 1989, S. 177 ff.).

Wenn schon die Durchsetzung des Systems der allgemeinbildenden Schulen so viele Zwischenschritte und Konzessionen an die traditionellen Strukturen erforderte, wieviel mehr mußte dies für den Prozeß der Universalisierung beruflicher Bildung gelten. Hier waren ja nicht nur Korporationen und Betriebe in ein rechtliches und administratives System der beruflichen Bildung zu transformieren; hier ging es zusätzlich auch noch darum, den Beruf selbst als Reproduktionsform des Arbeitsvermögens über den von den Korporationen traditionell vertretenen kaufmännischen und gewerblichen Mittelstand hinaus zu erweitern.

Wie voraussetzungsreich dieser Prozeß der beruflichen Generalisierung und Universalisierung war, kann man an der Tatsache ermessen, daß die Industriebetriebe des 19. Jahrhunderts über Fragen des Arbeitskräftebedarfs durch den Rückgriff auf Handwerks- oder Aggregatbezeichnungen („Leute an der Drehbank“) kommuniziert haben oder auch der Lehrlingsbegriff mal zur Kennzeichnung des Berufs, mal zur Kennzeichnung der Jugendlichkeit von Fabrikarbeitern benutzt wurde (HARNEY 1985; ZUMDICK 1990, S. 521 ff.). Als nach der Jahrhundertwende staatlicherseits der Versuch gemacht wurde, den Status des industriellen Facharbeiters vom Ungelernten statistisch zu unterscheiden, fiel diese Unterscheidung bereits innerhalb eines Unternehmens von Werkstatt zu Werkstatt verschieden aus: Identische Anforderungen wurden das eine Mal als Facharbeit, das andere Mal als Un- oder Angelerntentätigkeit definiert (HARNEY/TENORTH 1986). Die Differenz zwischen Beruf und Berufslosigkeit war nämlich nur in den korporativ zurechenbaren Bereichen von Gewerbe und Handel institutionell fest umrissen. Aber auch dort kann man von Beruflichkeit im heutigen Sinne noch nicht sprechen: Während heute die Beruflichkeit der Arbeit in Berufsbildern, Ausbildungsordnungen und Verfahrensregelungen niedergelegt ist, hatte sie bis in die Zwischenkriegszeit hinein nur für ein begrenztes Berufespektrum die Form der rechtlich administrativen Verschriftlichung. Für andere „Berufe“ gab es entweder gar keine Form – d. h., es gab sie nur als betriebliche Benennungspraxis – oder sie hatten die Form der ausschließlich im korporativen Zusammenschluß verbürgerten Berufetradition. Als eigene Strategie der Verallgemeinerung zielte die Durchsetzung des Berufskonzepts auf die überformende Vereinheitlichung derartiger Heterogenitäten. Ihre mit dem Beruf konstruierte Eingliederung in die vereinheitlichten Sprach- und Kontrollformen sowohl der staatlich-korporatistischen Sphäre wie auch der des großindustriellen Managements sollte die Reproduktion des Arbeitsvermögens in eine eigene, vom Schulsystem getrennte Ebene seiner allgemeinen gesellschaftlichen Zugänglichkeit überführen.

Im Ausbau und in der Ausweitung der öffentlichen Rechtsträgerschaft von

Korporationen nach 1870 ist die entscheidende strategische Form zu sehen, in der diese Ebene der Zugänglichkeit sukzessive entstand. Zum einen wurde der Beruf aus dem historischen Erbe des alten Mittelstands übernommen und zur Struktur der Verallgemeinerung modernisiert. Zum andern setzte genau damit die Übertragung des Berufs auf den traditionell „berufslosen“ Industriesektor ein.

Im Fall der öffentlichen Rechtsträgerschaft stellen Korporationen spezifische Verfahren der gegenseitigen Übersetzung staatlicher und privater Perspektiven und Bestandsinteressen bereit, so daß man sagen kann: Beruf und Berufsbildung gehören denjenigen Regulationszonen unserer Gesellschaft an, in denen Staat und Korporationen Mischformen legitimer Macht ausgebildet haben. Ausgangspunkt für die Entstehung solcher Mischformen war die gewerberechtliche und gewerbepolitische Steuerung des Korporatismus in Handel und Gewerbe im ausgehenden 19. Jahrhundert. Die Tradition der Lehre, die ja keineswegs Ausbildung im zweckrationalen Sinne war, sondern Initiationsperiode für den Eintritt in den Kreis der ehrbaren Berufsgenossen, entwickelte sich im 19. Jahrhundert zu einem der zentralen Steuerungsobjekte der Gewerbepolitik.

Gemeinsam mit den Korporationen wurde die Lehre durch die mittelstandsorientierte Gewerbegesetzgebung des letzten Jahrhundertdrittels öffentlich-rechtlich privilegiert und als Vorbild arbeitsbezogener Ordnung und Verallgemeinerung in Szene gesetzt. Die Einseitigkeit, mit der dem Handwerk die institutionelle Repräsentation der Ausbildung zuerkannt wurde, wirkte sich auf die Systemfindung der beruflichen Bildung dynamisierend aus. Sie stimulierte Vorgänge der Formenübernahme des Berufs durch die Industrie. Sie führte auch dazu, daß Fragen der Berufsbildung in der preußischen Handelsadministration als institutionelles Vereinheitlichungsproblem *sui generis* thematisiert werden konnten. Das aus der Entdeckung dieses Vakuums hervorgehende Projekt eines einheitlichen Berufsbildungsrechts wurde von der preußischen Fachbeamtenschaft in die Aufbauzeit der Weimarer Republik hinübergenommen und dort als Projekt auf Dauer gestellt. Wie an den Etappen der Systemdurchsetzung deutlich wird, ist der Systemcharakter der Berufsbildung danach bis weit in die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg in der Bundesrepublik Projekt geblieben.

### *3. Etappen der Systembildungsprozesse*

Mit der Weiterentwicklung der Gymnasien zu einem curricular und hierarchisch differenzierten höheren Schultypensystem und der rechtlichen Ausgestaltung seiner inneren Struktur sowie der Verkopplung mit den verschiedenen Ebenen des staatlichen Berufslaufbahnsystems, mit Lehrämtern und Schulbehörden Ende des 19. Jahrhunderts waren die wichtigsten Elemente festgelegt, die die institutionelle Entwicklungslogik des allgemeinbildenden Schulsystems in den folgenden Jahrzehnten bestimmten (MÜLLER/ZYMEK 1987, S. 35 ff.). Sie setzten sich auch durch, als mit der Reform des höheren Mädchenschulwesens von 1908 in Preußen zum ersten Mal eine größere Zahl von Schulen in privater Trägerschaft in das System integriert werden mußte (ZYMEK 1988).

Die Grundschulreform von 1920, mit der die vier ersten Klassen der öffentlichen Volksschulen zur Pflichtschule aller Kinder wurden, bedeutete im Prozeß der Systematisierung der allgemeinbildenden Schulen die Vernetzung des niederen mit dem höheren Schulsystem und zugleich die forcierte Eliminierung der Reste des ehemals quantitativ und strukturell bedeutenden Privatschulwesens in Deutschland. Das war unter den Bedingungen der bis dahin geltenden allgemeinen Unterrichtspflicht mit Vorschulen, Rektoratsschulen, Bürgerschulen, Töchterschulen usw. für quantitativ relevante Milieus, die Schulgeld aufzubringen in der Lage waren, eine Alternative zu den öffentlichen Volksschulen gewesen. Mit der Grundschule als Pflichtschule hatten die meisten dieser privaten Vorschulen und den englischen „prep-schools“ vergleichbaren Einrichtungen keine Zukunft mehr.

Beide Prozesse waren zugleich Voraussetzung für die Durchsetzung eines neuen Mittelbaus im deutschen System der allgemeinbildenden Schulen, eine schulpolitische Strategie, die in Preußen schon seit Ende des 19. Jahrhunderts verfolgt worden war, in den Reformen zum mittleren Schulwesen 1910 und 1925 fortgesetzt und unter den besonderen schulpolitischen und arbeitsmarktpolitischen Konstellationen der zweiten Hälfte der dreißiger Jahre formell durchgesetzt wurde. Unter den Bedingungen der nationalsozialistischen Diktatur, als die Bildungsadministrationen und die herrschenden Schulpolitiker ohne Rücksicht auf bis dahin zu respektierende politische, kirchliche und regionale Rechte im Bildungswesen agieren konnten, wurden die letzten Reste des traditionellen deutschen Privatschulwesens, die sich bis dahin dem Systembildungsprozeß hatten entziehen können, eliminiert und der Vereinheitlichungsprozeß des Schulwesens im Deutschen Reich gegen die spezifischen Schultraditionen der deutschen Länder vorangetrieben (MÜLLER/ZYMEK 1987, S. 132ff.).

Erst in den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg wurde das seit Jahrzehnten von Wissenschaftlern und Politikern propagierte dreigliedrige System der allgemeinbildenden Schulen (ZYMEK 1985) auch als flächendeckende Schulangebotsstruktur durchgesetzt. Das galt insbesondere für die selbständige Mittelschule, die in einigen deutschen Ländern vor dem Krieg überhaupt nicht verbreitet war und deren Ausbau als fast überall angebotene mittlere Schulform erst in den fünfziger Jahren erfolgte; das galt schließlich für den Ausbau des wenig gegliederten ländlichen Volksschulwesens zu mehrstufigen Schulen, bis dann in den sechziger Jahren durch die Trennung von Grund- und Hauptschule der systematische und flächendeckende Ausbau des allgemeinbildenden Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland abgeschlossen wurde (ZYMEK 1992, 1993). Damit wurde der Besuch weiterführender, vor allem mittlerer Schulen näher an die Aufstiegsperspektiven der Industriearbeiterschaft herangerückt und begonnen, die Eingangsvoraussetzungen in die Berufsausbildung sukzessiv zu hierarchisieren (MEULEMANN 1982; KUTSCHA 1992).

Für den bis weit in die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg reichenden Systembildungsprozeß der beruflichen Bildung ist das Kaiserreich vor 1914 ebenfalls die Periode gewesen, der man aus zwei Gründen vorprägende Bedeutung zuschreiben kann: zum einen wegen der korporationsrechtlich privilegierten Stellung, die das Handwerk nach 1870 erhielt, zum anderen wegen

des betriebsorganisatorischen Rationalisierungsdrucks in den Fabriken, der auf die Ausweitung hochindustrieller Großbelegschaften zurückging.

Die Privilegierung des Handwerks gehört in den Raum der sozial- und innenpolitischen Öffentlichkeit des Kaiserreichs und der dortigen Auseinandersetzung um eine neoständische Gesellschaftsordnung als Antwort auf die Industrialisierung, auf den Massencharakter der „entseelten Fabrik“ (WOLDT 1926) wie auch auf die organisierte Arbeiterbewegung (WINKLER 1978; STRATMANN 1992). Der strategische Hebel für die modernisierte Reprivilegierung des handwerklichen Korporatismus war seine Ausstattung mit Rechten gegenüber Nicht-Korporationsmitgliedern in den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts (GREINERT 1993, S. 44). Mit dem sogenannten „Handwerkerschutzgesetz“ von 1897 wurden die Handwerkskammern als Körperschaften des öffentlichen Rechts und Dachorgan der Innungen verbindlich eingeführt. Handwerker waren danach Zwangsmitglied der Kammern und konnten unter bestimmten Bedingungen auch zur Mitgliedschaft in Innungen verpflichtet werden. Die Schriftlichkeit und Registratur der Lehrverträge durch Kammern bzw. Innungen wurde vorgeschrieben und das Recht zur Ausbildung an den Gesellenstatus gebunden (PFOTENHAUER 1911).

Mit der Einführung des sogenannten „Kleinen Befähigungsnachweises“ von 1908 endet schließlich die Periode einer sukzessiven strategischen Umstellung des alten Korporatismus auf den neuen. Im neuen erhält der alte Korporatismus den Charakter der Konstruktion, die scheinbar restauriert, aber strukturell gesehen, nämlich in ihrer Eigenschaft als Konstruktion, doch eine qualitativ andere Form der Verallgemeinerung schafft: indem sie nämlich – um überhaupt als Konstruktion entstehen zu können – allmählich der Schrift Raum gibt bzw. Raum geben muß. Die im Kaiserreich forcierte strategische Durchsetzung des Berufs als Konstruktion sowohl im Handwerk als auch seine grenzüberschreitende Übertragung in die Industrie hinein vollzog sich als Auseinandersetzung um das Vordringen der Schrift einerseits, um den Erhalt noch verbleibender Reservate der Nicht-Schriftlichkeit (vor allem: Verhinderungen von Ausbildungsordnungen) andererseits.

Anders als der von oben betriebene Prozeß der Rekorporierung gehört der Rückgriff der Industrie auf handwerksberufliche Bezeichnungen in den Raum der dort von unten her einsetzenden Rationalisierung und Differenzierung betrieblicher Organisationsverhältnisse (LIPSMAYER 1990). Als Instrument dieser auf Lehrgang und Unterweisung ausgerichteten Rationalität der Schriftlichkeit fungierte eine verbandseigene Stabsstelle: der 1908 von den Verbänden der Schwerindustrie gegründete Deutsche Ausschuß für technisches Schulwesen (DATSCH), der in den zwanziger und dreißiger Jahren kontinuierliche Lehrgangsentwicklung betrieb (KIPP 1987, S. 227) und schließlich sogar in Form des 1929 gegründeten Reichsinstituts für Berufsausbildung in Handel und Gewerbe zu einer Art Vorläuferinstitution des heutigen Bundesinstituts für berufliche Bildung aufgewertet wurde (PÄTZOLD 1989; WOLSING 1977).

Der Zusammenprall der Räume im Kaiserreich – Politik und öffentlicher Diskurs der restaurativen Herstellung der Sozialordnung im ersten, Strategie der betrieblichen Modernisierung im zweiten Fall – begründete Folgethemen und mit diesen Folgethemen ein eigenes ihnen anhaftendes Projekt beruflicher Verallgemeinerung und Institutionalisierung, für dessen Kontinuierung sich im

preußischen Landesgewerbeamt wie auch im Handelsministerium eine spezialisierte Beamtenelite herausgebildet hatte. Die Dynamik des vor 1914 entstandenen Projekts „Beruf“ bestand im wesentlichen darin, die gesellschaftliche Integrationsproblematik zu bearbeiten, die der einseitig am Handwerk orientierte Prozeß der öffentlichen Rekorporierung und gesellschaftlichen Anerkennung des Berufs für die institutionelle Ordnung der Ausbildung hinterlassen hatte (SCHÜTTE 1992).

Nach dem Ersten Weltkrieg setzte die preußische Beamtenschaft, die vor 1914 im Landesgewerbeamt und im preußischen Handelsministerium die Gewerbeförderungspolitik geprägt hatte (HARNEY/TENORTH 1986), ihre Bemühungen um die rechtliche und institutionelle Vereinheitlichung der Berufsausbildung fort. Nach dem Krieg ging es allerdings nicht mehr um die weiterhin ausstehende Vermittlung zwischen Industrie und Handwerk, sondern auch noch um die Einbeziehung der Gewerkschaften in die Ordnungsstrukturen der Berufsbildung. Aufgrund des Scheiterns unmittelbar nach Kriegsende zunächst zustande gekommener Verhandlungsstrukturen zwischen den Fraktionen von Kapital und Arbeit (Grundsätze 1921) ist es jedoch zu einer wirklichen, berufsbildungsgesetzlich abgestützten Integration des modernen Kapital-Arbeit-Korporatismus in die Berufsbildung erst nach dem Zweiten Weltkrieg gekommen. Die Systemfindung fand bis dahin unterhalb einer vereinheitlichenden Rechtsoberfläche statt. Ihre Komplettierung blieb bis 1969 Projekt statt Wirklichkeit (KÜMMELE 1978).

Insgesamt kann man für die zwanziger und dreißiger Jahre von der Ausdehnung einer industrie- und dann auch handwerkskorporatistischen Berufsinfrastruktur sprechen, die damit begann, Berufe zu klassifizieren, sich dabei in nicht verberuflichte Sphären der Arbeit auszudehnen und insofern die betriebliche Heterogenität der Arbeit zum Ausdehnungsraum einer auf Beruf eingestellten überbetrieblichen Klassifikations- und Verallgemeinerungspraxis zu machen. Die Industrie konnte nur auf diesem Weg eigene Berufe aus den beruflichen, nicht in der Schrift, sondern im Korporatismus aufgehobenen Anspruchsräumen des Handwerks herauslösen und auf sich selbst beziehen (HEILANDT 1980, S. 137).

Vor allem die Aktivitäten des Arbeitsausschusses für Berufsausbildung (AfB), der als Plattform für die gegen die Gewerkschaften gerichtete Zusammenarbeit mit dem Handwerk gegründet worden war, dann aber auch des Bildungsausschusses im Deutschen Industrie- und Handelstag (DIHT) und der Lehrlingskommission des Gesamtverbandes Deutscher Metallindustrieller konstituierten eine eigene, der Öffentlichkeit zugewandte universale Außenseite beruflicher Namensgebung (MUTH 1985, S. 341 ff.). Innerhalb des AfB war es zunächst die Industrie, die mit der Auflistung von typischen Industrieberufen begann (BENNER 1987, S. 272) und sie danach – gefördert durch die Bedingungen der nationalsozialistischen Ständepolykratie – fortsetzte. Unter diesen Bedingungen wurden die Korporationen nach 1933 zu umfassenden Ständeorganisationen erweitert. Für das Handwerk ergab sich daraus 1935 der Abschluß seiner formalen Privilegierung durch die Einführung des Großen Befähigungsnachweises (d.h. die Koppelung des Rechts zur Gewerbeausübung an die vor der Innung oder Kammer abgelegte Meisterprüfung, die ihrerseits die Absolvierung der Gesellenprüfung voraussetzt) und für die In-



dustrie ebenfalls 1935 die formale öffentliche Anerkennung der Facharbeiterlehre (BENNER 1987, S. 279; KIPP 1987, S. 229).

Beide Prozesse zugleich, nämlich Relationierung und Autonomisierung der Berufe zwischen und innerhalb von Handwerk und Industrie, ließen sich aber nur im Medium der Schrift realisieren: Um Handwerks- und Industrielehre als Berufe gleich zu behandeln, mußte das Prinzip der Schrift in das der korporativen Überwachung sehr viel weiter eindringen, als es im noch geltenden Gewerberecht aus dem Kaiserreich angelegt war. Auch die Innungen mußten sich schließlich der fortschreitenden Codifizierung von Berufen und Berufsbildern beugen, ihre formale staatliche Anerkennung und Gleichbehandlung mit den Industriebetrieben hinnehmen (WOLSING 1977) und damit den Preis für den Großen Befähigungsnachweis entrichten (BENNER 1987, S. 279).

Im Zuge der Verrechtlichung der Berufsbildung nach dem Zweiten Weltkrieg wurde das Prinzip der inneren Autonomisierung und äußeren Relationierung zwischen Handwerk und Industrie beibehalten. Dem Handwerk blieb mit der Handwerksordnung von 1953 zum einen der Große Befähigungsnachweis, zum anderen erhielt es die eigene Regelungssphäre für die Berufsordnungsarbeit zurück. Die Industrie betrieb ihre Ordnungsarbeit in einer neugeschaffenen, dem DATSCH ähnelnden verbandlichen Stabsstelle. Mit dem Aufbau des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) ging dann ab den siebziger Jahren die Funktion der Berufekonstruktion auf eine paritätisch kontrollierte, dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft unterstehende behördliche Einrichtung über (STREECK 1987). Als Folge dieser Umstellung wurde die in der handwerklichen Selbstverwaltung konservierte ständische Repräsentationslinie nach unten abgedrängt und auf die lokale bzw. regionale Organisation und Kontrolle der beruflichen Bildung beschränkt (ULLMANN 1988, S. 262).

Die Reproduktion der Berufeordnung selbst vollzieht sich seitdem in einem oberhalb der ständischen Repräsentation angesiedelten administrativen Apparat, in dem das Handwerk nicht mehr als ständisch-soziales Ordnungsgebilde, sondern als interessengebundene Arbeitgeberfraktion vertreten und dadurch in seinem Einfluß geschwächt ist. Aufgrund der nicht über ständische Mitgliedschaft, sondern über das Kapital/Arbeit-Schema (HEIMANN 1980) laufenden Beteiligungs- und Clearingstruktur des BIBB haben sich die Machtpotentiale der Berufekonstruktion von ständischen Zuordnungs- auf tarifvertragsähnliche Einigungsprozeduren verlagert (HILBERT/SÜDMERSEN/WEBER 1990). Anders als zu Beginn des Jahrhunderts ist es heute eher das Handwerk, das aufgrund seiner nach unten abgesackten ständischen Repräsentation – dem Relikt der Nicht-Schriftlichkeit korporativer Überwachung – den direkten und indirekten Sogwirkungen solcher – in den „oberen Etagen“ des Systems angesiedelter – Prozeduren auf seine eigene innere Berufeordnung und Berufeabgrenzung ausgesetzt ist (STRATMANN/SCHLÖSSER/LIER 1990).

#### *4. Re-Partikularisierung der universalistischen Systeme?*

Es gehört zu den Eigentümlichkeiten der deutschen Bildungsgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts, daß sowohl bei dem System der allgemeinbildenden

Schulen wie auch dem System der Berufsbildung mit der Durchsetzung der Systembildungsprozesse Ende der sechziger Jahre dieses Jahrhunderts auch das Ende der Funktionsfähigkeit dieser Systemstrukturen begonnen zu haben scheint (ZYMEK 1993). Die in den letzten drei Jahrzehnten dramatisch veränderte Bildungsbeteiligung hat, gegen den Willen fast aller schulpolitisch Verantwortlichen, nicht nur das traditionelle quantitative Verhältnis und die sozialen Funktionen der drei bzw. vier Formen allgemeinbildender Schulen in der Bundesrepublik Deutschland ausgehebelt. Auch das Verhältnis des Systems der allgemeinbildenden Schulen zum System der Berufsbildung ist davon betroffen, denn die Orientierung immer breiterer sozialer Milieus am Gymnasium und die Expansion dieser Schulform, deren Ende noch gar nicht abzusehen ist, hat die berufsbildenden Schulen eines großen Teils ihrer traditionellen Klientel beraubt. Hinzu kommt, daß die erfolgreiche Durchsetzung des Konzepts der Berufsbildung den Stellenwert der betrieblichen Lehre gemindert hat. Als in den siebziger Jahren – angesichts der verschlechterten Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt und der Werbung für berufliche Bildung auch ohne anschließende Berufsperspektiven – ungelernte Erwerbstätigkeit zur Ausnahme und Berufsbildung zur Normalität wurde (BLIEN/REINBERG/TESSARING 1990, S. 194ff.), schwand damit auch die Differenz von gelernt und ungelernt, die der beruflichen Bildung ihre bis dahin herausgehobene Stellung gegeben hatte. Berufliche Bildung sackte an das untere Ende der Bildungshierarchie.

Die historische Perspektive läßt erkennen, daß sowohl das Konzept der allgemeinbildenden Schulen als auch der Berufsbildung nur so lange brauchbare schulpolitische Handlungsoptionen darstellte und funktionsfähige Strukturen enthielt, wie noch traditionale, berufsstrukturelle, sozialstrukturelle, geschlechtsspezifische oder regionale „Expansionsräume“ für die beiden Systembildungsprozesse vorhanden waren, solange es noch Berufe, Bevölkerungsgruppen oder Regionen als zu erschließende und zu integrierende Felder gab. Mit der erfolgreichen Durchsetzung ihrer Systembildungsprozesse hatten die beiden Systeme „Expansionsräume“ nur noch intern und gegeneinander. Als Bewegungsrichtung für eine immer vorhandene sozial- und berufsstrukturelle Dynamik verblieb seit den siebziger Jahren nur noch der Trend zur hierarchischen Spitze der beiden Systeme, dem Gymnasium.

In dieser bildungshistorisch neuartigen Situation, da die über hundert Jahre verfolgten und so lange auch praktikablen Muster schulpolitischen Handelns unbrauchbar werden, bleiben konsequenterweise zwei schulpolitische Handlungsoptionen übrig, die heute die schulpolitischen und schulpädagogischen Diskussionen verwirren:

- Die eine Reformperspektive, die von einer bisher undenkbar großen Koalition aus Sprechern der Arbeitgeber, der Gewerkschaften, aller politischen Parteien, der Bildungsbürokratie und sogar der Deutschen Hochschulrektorenkonferenz besteht (MÜNCH/HUSEMANN/PÜTZ 1993; Bildungspolitische Erklärung der Regierungschefs der Länder vom 22. 10. 1993; Hochschulrektorenkonferenz 1992), kündigt die bisher gültigen und auch von den Vertretern des Berufsbildungssystems bis vor kurzem noch hartnäckig verteidigten Unterschiede von Allgemeinbildung und Berufsbildung auf und

plädiert für eine Gleichstellung von betrieblicher Lehre und beruflicher Bewährung mit dem Reifezeugnis der Gymnasien beim Hochschulzugang. Dabei wird unterschlagen oder nicht gesehen, daß mit einer solchen Strategie die von allen Seiten bisher verteidigten besonderen Qualitäten des Konzepts der Allgemeinbildung wie auch der Berufsbildung aufgegeben werden. Soziologisch betrachtet, wird damit ein Prozeß eingeleitet, in dem es nicht zur Gleichwertigkeit, sondern zur Einebnung struktureller Differenzen, also zur (Schrift-) Gleichheit von Berufs- und Allgemeinbildung kommt. Gerade in Krisenlagen könnte dies, worauf die gegenwärtig nachlassende Ausbildungsbereitschaft der Industrie – also gerade des Modernisierungssektors im Berufsbildungssystem – hindeutet, Schrumpfungsprozesse in Richtung auf den Traditions-kern einleiten, in dem das überkommene handlungslogische Primat der korporativen Bewachung sich noch am ehesten beheimaten läßt, und damit bewirken, daß das System an historisch durchgesetzter Universalität wieder verliert.

- Die andere Reformperspektive verzichtet auf eine staatliche Steuerung der Schulentwicklung durch allgemeingültige Strukturvorgaben als schulpolitisches und pädagogisches Konzept und plädiert für eine enge Anknüpfung der Entwicklung der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen an lokale Interessen und Initiativen (LEHNER/WIDMAIER 1992; ROLFF 1993; DU BOIS-REYMOND 1992). Eine solche schulpolitische Strategie bringt aber keine Bewahrung der bestehenden Schulstrukturen und auch keine Pädagogisierung der Schulentwicklung. Im Gegenteil: Wie die letzten zwanzig Jahre, in denen auf eine Weiterentwicklung der Schulstrukturen durch den Staat weitgehend verzichtet wurde, gezeigt haben, bedeutet der Verzicht auf eine Schulstrukturpolitik nicht etwa, daß dadurch „Ruhe an der Schulfront“ einkehrt, sondern daß die Schulentwicklung der sozial- und berufsstrukturellen Dynamik ausgeliefert wird, die halbamtliche und verdeckte Strukturen und neue Formen der sozialen Verteilungskonflikte im Bildungswesen entstehen läßt (ZYPEK 1993).

Die angedeuteten Entwicklungen zeigen, daß Handlungsoptionen der Bildungspolitik sich heute nicht mehr in universalistischen Teleologien („Chancengleichheit“, „Bildung für alle“, „Emanzipation“) antreffen lassen. Dabei geht es nicht darum, derartige Optionen nicht zu wollen. Es geht auch nicht darum zu behaupten, daß sie Realität geworden sind. Das sind sie nur partiell. Vielmehr ist es so, daß jene Teleologien von den Systemen mit weitreichenden Prozessen der Expansion und Entprofilierung beantwortet, sozusagen operativ abgearbeitet wurden, so daß man sie heute auf der Ebene struktureller Reformen nicht mehr sinnvoll plazieren kann. Handlungsoptionen stellen sich mittlerweile am leichtesten dort ein, wo man damit beginnt, von den Universalisierungs- auf Partikularisierungsabsichten umzusteigen. Angesichts dieser Lage kann ein trendwidriges Beharren auf universalistischen Prinzipien im Schulwesen heute nicht mehr in Form von Verheißungen vorgebracht werden, sondern nur noch als Verteidigung von öffentlichen kontrollierten „Schutz-zonen“ (z. B. Grundschule für alle Kinder, Bundeszuständigkeit der Berufsbildung, Ausbau der Fortbildungsordnungen, Berechtigungswert des Abiturs, Zugänglichkeit der Hochschulen usw.). Die Möglichkeiten der Bildungspolitik

sind defensiv geworden. Es geht nicht mehr um Aufbruch, sondern um den Bestand univeralistischer Minima.

## Literatur

- BAUMGART, F.: Zwischen Reform und Reaktion. Preußische Schulpolitik 1806–1859. Darmstadt 1990.
- BENNER, H.: Arbeiten zur Ordnung der Berufsausbildung vom DATSCH bis zum BIBB. In: W.-D. GREINERT/G. HANF/H. SCHMIDT/K. STRATMANN (Hrsg.): Berufsausbildung und Industrie. Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung. Berlin 1987, S. 269–296.
- BILDUNGSPOLITISCHE ERKLÄRUNG der Regierungschefs der Länder vom 22. 10. 1993.
- BLIEN, U./REINBERG, A./TESSARING, M.: Die Ermittlung der Übergänge zwischen Bildung und Beschäftigung. Methodische Werkzeuge und Ergebnisse der Bildungsgesamtrechnung des IAB. In: MittAB 23 (1990), S. 181–204.
- BOLTANSKY, L.: Die Führungskräfte. Die Entstehung einer sozialen Gruppe. Frankfurt a.M. 1990.
- DERRIDA, J.: Grammatologie. Frankfurt a. M. 1983.
- DU BOIS-REYMOND, M.: Lernen für Europa – die Ohnmacht der Pflichtschule? In: Frankfurter Rundschau vom 22. 4. 92, S. 16.
- DUBY, G.: Europa im Mittelalter. Stuttgart 1985.
- GREINERT, W.-D.: Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Geschichte, Organisationen, Perspektiven. Baden-Baden 1993.
- GRÜNER, G.: Die Berufsschule im ausgehenden 20. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Berufsbildungspolitik. Bielefeld 1984.
- GRUNDSÄTZE für die reichsgesetzliche Regelung des Lehrlingswesens. (Angenommen in der Sitzung des Sozialpolitischen Ausschusses der Zentralarbeitsgemeinschaft am 11. 2. 1921). In: Mitteilungen des Deutschen Ausschusses für Technisches Schulwesen 2 (1921), S. 21.
- HAMILTON, S./HURRELMANN, K.: Auf der Suche nach dem besten Modell für den Übergang von der Schule in den Beruf – ein amerikanisch-deutscher Vergleich. In: ZSE 13 (1993), S. 194–207.
- HARNEY, K.: Strukturen der Berufsbildung im 19. Jahrhundert am Beispiel der Gutehoffnungshütte Oberhausen. Betriebliches Handeln im Hinblick auf die Entstehung schulischen Angebots. In: K. DÜWEL/W. KÖLLMANN (Hrsg.): Zur Geschichte von Wissenschaft, Kunst und Bildung an Rhein und Ruhr (= Rheinland und Westfalen im Industriezeitalter, Bd. 4). Wuppertal 1985, S. 108–114.
- HARNEY, K./TENORTH, H.-E.: Berufsbildung und industrielles Ausbildungsverhältnis – Zur Genese, Formalisierung und Pädagogisierung beruflicher Ausbildungen in Preußen bis 1914. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 91–114.
- HEILANDT, A.: Berufsabgrenzung in Metallindustrie, Schiffbau und Chemischer Industrie (1926). In: G. PÄTZOLD (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsausbildung 1918–1945. Köln/Wien 1980, S. 134–142.
- HEIMANN, K.: Berufliche Bildung und Gewerkschaften. Analyse der Politik des DGB zur beruflichen Bildung. Frankfurt a.M. 1980.
- HERRMANN, U. G.: Sozialgeschichte des Bildungswesen als Regionalanalyse. Die höheren Schulen Westfalens im 19. Jahrhundert. (Bochumer Schriften zur Bildungsforschung, Bd. 2). Köln/Weimar/Wien 1991.
- HILBERT, J./SÜDMERSEN, H./WEBER, H.: Berufsbildungspolitik. Geschichte – Organisation – Neuordnung. Opladen 1990.
- HINZ, U.: Die Geburt des Gymnasiums aus dem Geist der Bürokratie. Zur Diskussion um die Rolle des Gymnasiums in Preußen. Essen 1981.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ: Öffnung der Hochschulen für Berufstätige ohne formale Hochschulberechtigung. Entschl. des 167. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz, 6. 7. 1992.
- JEISMANN, K.-E.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Stuttgart 1974.
- KIPP, M.: „Perfektionierung“ der industriellen Berufsausbildung im Dritten Reich. In: W.-E. GREINERT/G. HANF/H. SCHMIDT/K. STRATMANN (Hrsg.): Berufsausbildung und Industrie. Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung. Berlin 1987, S. 213–268.

- KLEMM, K. u. a.: Bildungsgesamtplan '90. Ein Rahmen für Reformen. Weinheim/München 1990.
- KLEMM, K.: Jugendliche ohne Ausbildung – die „Kellerkinder“ der Bildungsexpansion. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 887–898.
- KOSSELCK, R.: Preußen zwischen Reform und Revolution. Allgemeines Landrecht, Verwaltung und soziale Bewegung von 1791 bis 1848. Stuttgart 1975.
- KÜMMEL, K.: Zur Genese des Berufsbildungsgesetzes. Eine entwicklungsgeschichtliche und berufspädagogisch-systematische Studie. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 74 (1978), S. 32–44.
- KUTSCHA, G.: „Entberuflichung“ und „neue Beruflichkeit“. In: Zeitschrift für Berufs- u. Wirtschaftspäd. (ZBW) 88 (1992), S. 535–548.
- LEHNER, F./WIDMAIER, U.: Eine Schule für eine moderne Industriegesellschaft. Strukturwandel und Entwicklung der Schullandschaft in Nordrhein-Westfalen. Studie im Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Landesverband Nordrhein-Westfalen. Essen 1992.
- LEHNER, R.: Struktur- und Gestaltungsprobleme der beruflichen Bildung in Lateinamerika, dargestellt am Beispiel Ecuadors. Frankfurt a. M. u. a. 1993.
- LENGER, F.: Zwischen Kleinbürgertum und Proletariat. Studien zur Sozialgeschichte der Düsseldorfer Handwerker 1816–1878. Göttingen 1986.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart 1976.
- LIPSMEIER, A.: Berufsverwandtschaften und Berufsgeschichte von Metallberufen seit 1877. In: K. HARNEY/G. PATZOLD (Hrsg.): Arbeit und Ausbildung. Wissenschaft und Politik. Frankfurt a. M. 1990, S. 111–134.
- LUTZ, B.: Der kurze Traum immerwährender Prosperität. Frankfurt a. M. 1989.
- MESSER, A.: Die Reformbewegung auf dem Gebiete des preußischen Gymnasialwesens von 1882 bis 1901. Leipzig/Berlin 1901.
- MEULEMANN, H.: Bildungsexpansion und Wandel der Bildungsvorstellungen zwischen 1958 und 1979: Eine Kohortenanalyse. In: Zeitschrift für Soziologie 11 (1982), S. 227–253.
- MÜLLER, D. K.: Der Prozeß der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 245 ff.
- MÜLLER, D. K./ZYPEK, B.: Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band II: Höhere und mittlere Schulen, 1. Teil: Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800–1945. Göttingen 1987.
- MÜLLER, D. K.: The Process of Systematisation: The Case of German Secondary Education. In: D. K. MÜLLER/F. RINGER/B. SIMON (Hrsg.): The Rise of Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction 1870–1920. Cambridge u. a. 1987, S. 15–52.
- MÜNCH, J./HUSEMANN, R./PÜTZ, C. (Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung): Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. Gutachten im Auftrag des BMBW. Bochum, Januar 1993.
- MUTH, W.: Berufsausbildung in der Weimarer Republik. Wiesbaden 1985.
- NEGHBAN, G.: Frauenschule und Frauenberufe. Ein Beitrag zur Bildungs- und Sozialgeschichte Preußens (1908–1945) und Nordrhein-Westfalens (1946–1974). (Studien und Dokumente zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 49). Köln/Weimar/Wien 1993.
- PATZOLD, G.: Handwerkliche, industrielle und schulische Berufsbildung. In: D. LANGEWIESCHE/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte 1918–1945. Bd. V., München 1989, S. 259–288.
- PAULSEN, F.: In welcher Richtung ist die Schulreform von 1901 weiterzuführen? In: Mschr. f. höh. Schulen 6 (1907), S. 4–12.
- PFOTENHAUER, F.: Der Abschluß des gewerblichen Lehrvertrags nach dem heute geltenden Rechte. Leipzig 1911.
- REINARTZ, M.: Assessment Center. In: K. H. GEISSLER/G. v. LANDSBERG/M. REINARTZ (Hrsg.): Handbuch Personalentwicklung und Training. Ein Leitaden für die Praxis. Köln 1990.
- RINNEBERG, K.-J.: Das betriebliche Ausbildungswesen in der Zeit der industriellen Umgestaltung Deutschlands. Köln/Wien 1985.
- ROLFF, H.-G.: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim/München 1993.
- SCHIEWER, J.: Intermediäre Instanzen, Selbstverwaltung und berufliche Ausbildungsstrukturen im historischen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 69–90.

- SCHÜTTE, F.: Berufserziehung zwischen Revolution und Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Bildungs- und Sozialgeschichte der Weimarer Republik. Weinheim 1992.
- SCHULTZ, H.: Das ehrbare Handwerk. Zunftleben im alten Berlin zur Zeit des Absolutismus. Weimar 1993.
- SCHWEIKERT, K./GRIEGER, D.: Die Steuerungsfunktion von Zertifikaten und formalisierten Ausbildungsgängen für das Beschäftigungssystem. Göttingen 1975.
- STRATMANN, K./SCHLÖSSER, M./LIER, M.: Das Duale System der Berufsausbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Frankfurt a.M. 1990.
- STRATMANN, K.: „Zeit der Gärung und Zersetzung“. Arbeiterjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf. Weinheim 1992.
- STREECK, W. u. a.: Steuerung und Regulierung der beruflichen Bildung. Berlin 1987.
- ULLMANN, H.-P.: Interessenverbände in Deutschland. Frankfurt a.M. 1988.
- WINKLER, H.-A.: Vom Sozialprotektionismus zum Nationalsozialismus. Die Bewegung des gewerblichen Mittelstands in Deutschland im Vergleich. In: H.-G. HAUPT (Hrsg.): Bourgeois und Volk zugleich? Zur Geschichte des Kleinbürgertums in Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt a.M. 1978, S. 143–161.
- WITETSCHKE, H.: Die katholische Kirche seit 1800. In: M. SPINDLER (Hrsg.): Bayerische Geschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Teilband 2: Innere Entwicklung, Land, Gesellschaft, Wirtschaft, Kirche, geistiges Leben. München 1978, S. 914–945.
- WOLDT, R.: Die Lebenswelt des Industriearbeiters. Leipzig 1926.
- WOLTING, T.: Untersuchungen zur Berufsausbildung im Dritten Reich. Kastellaun 1977.
- ZUMDICK, U.: Hüttenarbeiter im Ruhrgebiet. Die Belegschaft der Phoenix-Hütte in Duisburg-Laar. Stuttgart 1990.
- ZYMEK, B.: Bildungssystem und Bildungstheorie zu Beginn des 20. Jahrhunderts: Friedrich Paulsen und Eduard Spranger. In: F. BAUMGART/K. MEYER-DRAWE/B. ZYMEK (Hrsg.): Emendatio rerum humanarum. Erziehung für eine demokratische Gesellschaft. Festschrift für Klaus Schaller. Frankfurt a.M./Bern/New York 1985, S. 83–95.
- ZYMEK, B.: Der Strukturwandel des Mädchenschulwesens in Preußen, 1908–1941. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 191–203.
- ZYMEK, B.: Schulen. In: D. LANGEWIESCHE/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V, 1918–1945: Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München 1989, S. 155–208.
- ZYMEK, B.: Historische Voraussetzungen und strukturelle Gemeinsamkeiten der Schulentwicklung in Ost- und Westdeutschland nach dem zweiten Weltkrieg. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 941–962.
- ZYMEK, B.: Schulpolitik nach dem Ende der deutschen Schulgeschichte. Historische und vergleichende Anmerkungen zum Plädoyer für ein zweigliedriges Schulsystem in Deutschland. In: Jahrbuch für Pädagogik 1993, S. 103–116.

### *Abstract*

Vocational and general education represent not curricular but, rather, systemic opposites. German educational history has unfolded in two sociologically completely different and therefore neither integrable nor mutually reducible centers of system formation. Reformatory efforts which neglect this aspect will fail because of the historically developed forms through which they themselves were made possible.

### *Anschrift der Autoren*

Prof. Dr. Klaus Harney, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung,  
Johann Wolfgang Goethe-Universität, Feldbergstr. 42, 60323 Frankfurt a.M.  
PD Dr. Bernd Zymek, Institut für Pädagogik, Universitätsstr. 150, 44780 Bochum